

Briese, Volker; Claussen, Bernhard; Heitmeyer, Wilhelm; Klönne, Arno; Wallraven, Klaus Peter
**Zum gesellschaftspolitischen Kontext der Werte- und Moralerziehung.
Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung**

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 91-98. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)*



Quellenangabe/ Reference:

Briese, Volker; Claussen, Bernhard; Heitmeyer, Wilhelm; Klönne, Arno; Wallraven, Klaus Peter: Zum gesellschaftspolitischen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 91-98 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229330 - DOI: 10.25656/01.22933*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229330>

<https://doi.org/10.25656/01.22933>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische

Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ.

Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . -

Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft

für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . .

Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE	
Das politische Interesse an der Erziehung	13
WERNER REMMERS	
Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
HANS THIERSCH	
Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
IVAN ILLICH	
Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
ERNST CLOER	
Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT	
Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
DIETER GEULEN	
Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
BERND DEWE / HANS-UWE OTTO	
Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpolitischen Handlungsfeld	81
VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN	
Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Zum gesellschaftspolitischen Kontext der Werte- und Moralerziehung

Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung

Die gesellschaftliche Entwicklung in der Bundesrepublik hat seit Beginn der 60er Jahre zeitweilige „klimatische“ Auflockerungen mit sich gebracht, die auch ihre Auswirkungen in Reformansätzen der staatlichen Schulpolitik und der darin eingebetteten schulischen politischen Bildung hatten. Die Entwicklungen der letzten 15 Jahre lassen sich skizzenhaft etwa mit folgenden Überschriften umreißen: Öffnung von Räumen für politisches Engagement, progressive Interpretation des Grundgesetzes, Vertrauensvorschuß für reformerische Aktivitäten, Hoffnung auf gesellschaftliche Veränderungen durch Bildung, Versuche aktiver Reformpolitiken - kurz: „Mehr Demokratie wagen“. - Die Erwartung, daß damit ein struktureller Änderungsprozeß, zumindest aber ein länger anhaltendes liberales Klima eingeleitet würde, hat sich inzwischen sehr abgekühlt, so etwa unter dem Eindruck folgender Tendenzen: Verstärkung staatlicher Reglementierung in Schule und Hochschule, Verschlechterung der ökonomischen Situation im Bildungsbereich, Verweis auf ökonomische Zwänge als Disziplinierungsinstrument, Einschränkung von Handlungsräumen durch Verrechtlichung, technokratische Herrschaftssicherung statt Reformplanung, Verhaltensfolgen der Arbeitslosigkeit, Neigungen zu Anpassung oder „Ausflippen“, restriktive Interpretation des Grundgesetzes, Zunahme von Mißtrauen gegen Sozialwissenschaften, öffentliche Abwertung des Reformbegriffs (vgl. ausführlicher BRIESE/HEITMEYER/KLÖNNE 1981).

Treffend wurde zu Beginn der Reformphase die Richtung des beginnenden Politisierungsprozesses in dem Buch „Student und Politik“ formuliert: „Demokratie arbeitet an der Selbstbestimmung der Menschheit, und erst wenn diese wirklich ist, ist jene wahr. Politische Beteiligung wird dann mit Selbstbestimmung identisch sein. Wieweit sie sich heute diesem ihrem Begriff annäht; wieweit sich in ihr ein Stück Selbstbestimmung schon verwirklicht; ob sie demokratische oder autoritäre Tendenzen fördert - daran sollte sich das Maß ihres Potentials bestimmen“ (HABERMAS/v. FRIEDBURG/OEHLER/WELTZ 1969, S. 15). Daran anschließende politische Bildung wurde offensiv gefaßt als „Prozeß, dessen Realisierungsgrad am Ziel der Selbstbestimmung gemessen wird und dessen Gegenstand daher vorrangig die in den latenten und manifesten Konflikten dieser Gesellschaft hervortretenden Macht- und Herrschaftsstrukturen sind“ (PRIESTER 1981, S. 143).

Der Verwirklichung der Demokratie verpflichtete politische Bildung fand damals - wenn auch in abgeschwächter Form - unter anderem ihren Niederschlag in den Hessischen Rahmenrichtlinien und den sicher nicht radikal zu nennenden „Richtlinien für den Politischen Unterricht“ von Nordrhein Westfalen, in denen etwa die Qualifikation 1 lautet: „Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft hinzunehmen, sondern sie auf ihre Zwecke und Notwendigkeiten hin zu befragen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen kritisch zu überprüfen“ (Fassung von 1973, S. 10). Es wurde ernst gemacht mit dem Anspruch, mündige demokratische Bürger zu erziehen.

Im Windschatten restaurativer gesellschaftlicher Entwicklungen blüht nun seit einiger Zeit ein Konzept politischer Bildung neu auf, dessen Wurzeln bis in die Nachkriegszeit

zurückreichen. Seine ideologischen Versatzstücke scheinen vom Wandel der bundesrepublikanischen Industriegesellschaft unberührt. Neu hingegen ist sein Charakter als Kampf-ansage gegen Didaktik, die demokratische Grundsätze zu verwirklichen sucht.

Die Verbindung aus altem Zeitgeist und aktuellem Anlaß stellt - repräsentativ für viele andere Schriften dieser ideologischen Richtung - WISNIEWSKI (1978, S. 12) her: „Besonders notwendig angesichts überzogener, liberalistischer, ja anarchistischer Strömungen unter der heutigen akademischen Jugend ist, den Sinn und die geistigen Grundlagen von festen Institutionen von Machtausübung und Unterordnung zu beschreiben und zu erklären. Es ist selbstverständlich, daß vielleicht gerade besonders sensible und idealistisch gesonnene Menschen in unserem Volk soziale Wirklichkeit wie Nation, Volk, Staat, Waffendienst, Herrschaftsausübung, Macht, Dienen tabuisieren oder gar das Bemühen um eine adäquate Verwirklichung in einer freiheitlichen Demokratie als „faschistisch“ oder „reaktionär“ verteufeln. Keine Gemeinschaft kann sich aus der Verantwortung für geistige Klarheit in der Bewältigung auch dieser Phänomene entlassen, nur weil sie von Nationalsozialisten in erschreckenden Verzerrungen dargestellt und mißbraucht wurden.“ Weniger plakativ, dafür aber mit der Autorität einer Kultusministerin fordert LAURIEN (1978, S. 30) „kritikfähige Identifikation mit den Werten und Normen der Verfassung: ein wertneutraler Standpunkt, der die Verfassung dem Urteil individueller Beliebigkeit preisgibt und ein fundamental-kritisches Verhältnis zu unserer Verfassung sind Irrwege.“ Die kritische Didaktik erwartet von Lehrern ebenso Parteilichkeit zugunsten unterprivilegierter Gruppen wie schülerorientierte Toleranz: sie will Schülern ein Rüstzeug an Wissen und Erkenntnissen vermitteln, das ihnen die Wahrnehmung einer aktiven Rolle beim Demokratisierungsprozeß unserer Gesellschaft ermöglicht. LAURIEN (1978, S. 30f) hingegen verlangt den Lehrern, die „engagierte Demokraten“ sein sollen, Bekenntnisse ab, denen die Schüler zu folgen haben. Dies bedeutet die Wiedereinführung des autoritären Unterrichts, der affirmative Inhalte verbreitet, bedeutet die Wiedereinführung der alten Konfrontation des allwissenden, kritischen Widerstand unterdrückenden Lehrers mit den zur ohnmächtigen Unterdrückung ihrer Kompetenzen verurteilten Schüler. Am Ende bleiben kritische Schüler und kritische Didaktik auf der Strecke.

Was kritische Didaktik und Werte- und Moralerziehung den Begriffen nach zu verbinden scheint, ist das Eintreten für die pluralistische Demokratie. Während aber die kritische Didaktik aufgrund ihres gesellschaftstheoretischen Selbstverständnisses den Zustand der pluralistischen Demokratie mit jenen Maßstäben mißt, die dieser Demokratieform selbst zugrunde liegen, geht die Werteerziehung anders vor: Ihr „Bekenntnis“ zur pluralistischen Demokratie verbindet sie mit einem „Bekenntnis“ zur Chance der „Entscheidungsautonomie“ (LAMMERT 1977, S. 42). Dies aber geschieht vor dem Hintergrund vehementer Angriffe gegen Emanzipation und „Kollektivismus“ (S. 40f.). Kritische Didaktik setzt dagegen: Nur mit der Rückendeckung und der Kampfkraft demokratischer Kollektive, vor allem der Gewerkschaften, hat der einzelne die Chance zur Selbstbestimmung. Individualität und kollektives Selbstkonzept schließen einander eben gerade nicht aus, sondern gehören besonders für abhängig Beschäftigte unabdingbar zusammen. Denken und handeln andere übrigens nicht genauso: beispielsweise die Bauern, die Kassenärzte, die kollektiv hochorganisierte Wirtschaft? Werte- und Moralerziehung schmuggelt sich an der Realität unserer Gesellschaft vorbei.

Die Publikationen der Werte- und Moralerziehung verbindet miteinander, daß sie sich gegen den „Holzweg der Verwissenschaftlichung“ (TENBRUCK 1979), für „Werterziehung“ (SCHMADERER 1978), gegen „Konfliktpädagogik“ (BREZINKA 1979), für eine „Kurskorrektur in der politischen Bildung“ (Plädoyer für eine wahrheitsorientierte Didaktik, BOVENTER 1979) aussprechen. Gegen die „Gewalt der Verneinung“ wird eine „Grundlegung der bejahenden Erziehung“ (GÜNTHER et al. 1978) gestellt, es wird „Mut zur Erziehung“ gefordert im Sinne von Wert- und Moralerziehung.

SCHMADERER (1978, S. 9ff.), auf die bayerische Verfassung zurückgreifend, formuliert: „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können, sondern auch Herz und Charakter bilden ... Oberste

Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne ... Die Schüler sind im Geist der Demokratie, in der Liebe zur ... Heimat und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen ... 30 Jahre haben wir mit der bayrischen Verfassung und dem Grundgesetz gelebt, weil Zeichen zu erkennen sind, aus denen abzulesen ist, daß eine übersättigte Gesellschaft nicht mehr in der Lage ist, Normen und Werte zu erschließen, ... ist es notwendig, das immer wieder in Erinnerung zu rufen, was ... als die wahren Werte des Lebens angesehen wurde ... Man wird sich dabei wieder Gedanken über die Kardinaltugenden ... machen müssen“.¹

Daß hier überwiegend aus Texten zitiert wurde, die aus dem Umkreis der CDU/CSU stammen (etwa der Politischen Akademie Eichholz der Konrad-Adenauer-Stiftung) sollte nicht zu der Annahme verführen, es handle sich um Konzepte, die nur in diesem Sektor der Parteienlandschaft existieren. Die Thesen des Berliner Landeschulrats BATH (SPD) zur Erziehungs- und Bildungsaufgabe und die sich anschließende Diskussion in der Berliner SPD und darüber hinaus belegen, daß auch in der Sozialdemokratischen Partei ähnliche Überlegungen angestellt werden, die im Raum dieser Partei auf Ablehnung, aber auch auf Zustimmung stoßen. Einige Zitate aus den 30 Thesen von BATH (1980) können zeigen, daß die Werte- und Moralerziehungswelle auch dort angelangt ist: Aus These 18: „Wer aus seinem Repertoire die Werte Achtung, Ehrfurcht und Vertrauen streicht, erzieht Besserwisser und Ignoranten, vielleicht auch Neurotiker oder sogar Ungeheuer.“ - These 23: „Wissenschaft, wie sie überwiegend verstanden wird, kann nur bedingt hilfreich sein, wenn es um Erziehung geht. Während Wissenschaft ihre Aussagen nur als Hypothesen wagen kann, muß Erziehung Überzeugung vermitteln. Wissenschaftsorientierung ist deshalb nicht der einzige Maßstab für Unterricht und Erziehung. Ethische Maßstäbe sind von gleichem Rang. Wertbegriffe wie das Wahre, das Schöne und Gute sind nicht hinterfragbar; müssen sich aber in der Geschichtlichkeit und im sozialen Zusammenhang stets von neuem erweisen.“ - These 29, die fast wortgleich ist mit Argumentationen von CDU/CSU-Autoren: „Weil unsere Gesellschaft auch in ihren Wertordnungen pluralistisch ist, kommt den im Grundgesetz enthaltenen Grundwerten und Grundrechten besondere Bedeutung zu. Sie sind als der ethische Grundkonsens der Nation für Bildung und Erziehung verbindlich. Zwar kann man Werte nicht einfach verordnen, doch kommt es darauf an, daß diese Werte nicht nur reflektiert, sondern von der Jugend angeeignet werden. Erziehung ist immer Repräsentanz von Werten, niemals allerdings Überwältigung des jungen Menschen. Eine Schule, die sich darauf etwas zugute hält, daß in ihrem Unterricht die Werte unserer Verfassung gleichermaßen mit Gründen angenommen oder abgelehnt werden können, wäre das Geld nicht wert, das die Staatsbürger dafür aufbringen müssen.“

Die Zielsetzungen dieser Moral- und Werterziehung, die einer kritischen und wissenschaftsorientierten politischen Bildung entgegengesetzt werden sollen, werden durchweg kaum konkretisiert. Werte- und Moralerziehung des politischen Unterrichts wird begründet einerseits mit einer „anthropologischen Gewißheit“, die in dieser Formulierung, daß es ein Wesensmerkmal des Menschen sei, sich ein System von Moral und Werten anzueignen, weder bewiesen noch bestritten werden kann. Der Mensch sei in der pluralistischen, offenen Gesellschaft bei dieser Suche nach Werten unsicher und bedürfe deshalb der Hilfe durch Erziehung, durch politische Bildung. Die Gesellschaft verfüge über einen Kanon von Grundwerten.

Nach HATTICH (1976) haben Grundwerte zunächst zwar Leerformelcharakter und müssen inhaltlich immer wieder neu bestimmt werden; die Auslegungskompetenz liege in erster Linie bei jedem

1 In einer – laut FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 6. Juli 1981 – stürmisch gefeierten, kämpferischen Rede auf dem Landesparteitag der CDU Baden-Württemberg forderte Kultusminister MAYER-VORFELDER die Rückkehr zu alten Werten: Recht und Ordnung, Fleiß, Pflichterfüllung, Disziplin müßten wieder beim Namen genannt werden. Streng an der Verfassung ausgerichtet, solle wieder zu Gott, Ehrfurcht, Liebe zu Volk und Heimat erzogen werden, fehlende Emotionalität durch auswendig gelernte Volkslieder in die Schulen einkehren, und: Pluralität sei nicht mehr mit Beliebigkeit zu verwechseln – was wohl heißen soll, daß nunmehr vorweg festgelegt werden soll, welche Pluralität man zulassen will.

einzelnen und den gesellschaftlichen Gruppen. Dennoch wird auch hier eine noch vorsichtige, bei anderen Autoren deutlicher erkennbare Herrschaftsfunktion des Staates angenommen: „Wollte man dem Staat eine Wertauslegungskompetenz absprechen, müßte man ihm seine originäre Kompetenz, nämlich die der allgemein verbindlichen Regelung nehmen“ (S. 94). Diese Staatsfixierung wird auch nicht durch die Bedingungen abgeschwächt, unter denen laut HATTICH der Staat als „Wertsetzungsin-stanz“ steht: „Die politische, verbindliche Auslegung muß sich damit rechtfertigen, daß sie gesellschaftlich notwendig ist; sei es, daß ohne diese Verbindlichkeit ein humanes Zusammenleben nicht möglich ist; sei es, daß der Staat die von ihm verlangten Aufgaben nicht erfüllen kann“ (S. 93).

Die gesellschaftliche Notwendigkeit von „Wertsetzung“ scheint mit dem Erziehungsauftrag der Schule gegeben, wie ihn z. B. die bayerische Verfassung formuliert. Dabei wird unterstellt, Verfassungstexte lieferten ein nicht mehr interpretationsnotwendiges System von Werten und es gebe so etwas wie einen zeitlos gültigen „Grundkonsens der Verfassungsväter“. Aber war die Grundgesetzinterpretation der Verfassungsväter nicht eher ein Kompromiß, der Offenheit für Entwicklungen in verschiedene Richtungen ließ? Es ist WEILER (1980) zuzustimmen, der eine Ebenentrennung fordert zwischen den Positionen, von denen die „Verfassungsväter“ ausgingen und dem, was schließlich als rechtsverbindlich in das Grundgesetz einging. Die „Verfassungsväter“ seien in der Tat von Werteordnungen und Menschenbildern ausgegangen, aber von recht verschiedenen, sogar konkurrierenden, katholisch-naturrechtlichen, liberalen und demokratisch-sozialistischen, „die auch zum Teil Eingang in die Formulierungen bestimmter Grundrechte gefunden haben“ (S. 4). WEILER stellt fest, daß eine textgetreue Verfassungsinterpretation zu dem Ergebnis kommen müsse, „daß das Grundgesetz keine ‚Menschenbilder‘ und keine ‚Wertordnungen‘ benennt, sondern ‚Grundrechte‘ der Bürger und Rechtsverpflichtungen staatlicher Organe“ (S. 4).

Die Werteordnung wird dann auch von den Vertretern der Wert- und Moralerziehung nicht direkt dem Grundgesetz entnommen, sondern als Belege werden zumeist Zitate aus der Rechtssprechung des Bundesverfassungsgerichts herangezogen (häufig sogar nur Passagen aus Begründungen von Urteilen, worauf WEILER hinweist). Das Zitieren von Texten des Bundesverfassungsgerichts ist aber gerade nicht der Rückgriff auf eine ein für allemal festgeschriebene „Verfassungswelt“. Denn die Verfassungsrechtssprechung hat erst im Lauf der Zeit zusammen mit einem Teil der Rechtslehre und der Politik die „Auffassung vom Grundgesetz als einer verschlossenen Wertordnung“ entwickelt (vgl. SEIFERT 1979, S. 336).

In ganzer Schärfe formuliert SEIFERT (S. 330f.) was geschehen ist: „... eine wertetheologische Auslegung der Verfassung als geschlossenes Gebäude, um eine politische Dezision des Gerichtes zu erreichen. Diese Auslegung der Verfassung verändert das Grundgesetz, macht die Verfassung zum Haus, dessen Strukturen weniger durch die Verfassung und die im demokratischen Prozeß entstandenen Gesetze bestimmt werden, als durch die Macht einer Richterbank. Die Verfassungsrichter erfüllen nicht mehr die ihnen zugedachte Kontrollfunktion im *Rahmen der Verfassung*, sondern gerieren sich als Konstrukteure einer imaginären Wertekirche und sagen Ja zur Ausbürgerung derjenigen, die sich in diesem Gebäude nicht ‚zu Hause‘ fühlen“. In diesem wertetheologischen Haus nisten sich die Werte- und Morallehrer im Einverständnis mit den überwiegend konservativen Verfassungsrichtern ein und erklären jeden, der sich in diesem Haus nicht wohlfühlt bzw. der es wagt, die Mauern und das (möglicherweise morsche) Gebälk dieses Hauses prüfend zu beklopfen, z. B. in einem kritisch-emanzipatorischen Unterricht, zum Feind der Verfassung, stempeln jeden zum Extremisten, der sich nicht engagiert zu den Grundwerten „bekennt“. Selbst die kritische Sympathie mit der Verfassung reicht nicht aus, gefordert wird die Übernahme von „Weltbildern“, „Weltordnungen“, wobei man nur das in der Zeit vor 1945 wohl zu sehr strapazierte Wort „Weltanschauung“ vermeidet, obwohl eben das gemeint ist. SEIFERT (S. 331) stellt dagegen: „Das Grundgesetz gebietet an keiner Stelle, daß die Wertsetzungen einzelner Verfassungsnormen von einer ‚Wertordnung‘, einem ‚Wertsystem‘, einem ‚Gefüge objektiver Normen‘ oder einem ‚Sinnganzen‘ her interpretiert

werden. Nur wenn die Wertsetzungen im Grundgesetz primär als Einzelnorm unter dem Gesichtspunkt ‚Offenheit der Verfassungsordnung‘ ausgelegt werden, wird die Verfassung der Bundesrepublik der vor dreißig Jahren entworfenen Konzeption gemäß zu dem *offenen Forum*, auf dem – ohne Selbstaufgabe der Demokratie – in einem gesetzten Rahmen die Auseinandersetzungen ausgetragen werden können.“ Ein solches Verständnis von der Offenheit der Verfassungsordnung entzieht dem Wert- und Moralerziehungskonzept die Legitimation durch das Grundgesetz, verbietet geradezu die Verordnung von verbindlichen Werten in der Schule, gebietet eine offene, wissenschaftlich kritische Diskussion – „ohne Selbstaufgabe der Demokratie“ – über Werte und Moral, wie dies eine kritisch-emanzipatorische Didaktik vorsieht.

Entsprechend dem Konzept der Werte- und Moralerziehung wird politische Bildung wieder als „Staatsbürgerbildung“ (GEBAUER 1978) oder als staatsbürgerliche Erziehung verstanden, jedoch nicht mehr im Sinne einer als nicht ausreichend bezeichneten „Institutionenkunde“. Bei der „Erziehung zur Bejahung des neuen deutschen politischen Staatsgebildes“ (LAURIEN 1978, S. 29) geht es eher um eine Verbindung von „Sozialerziehung“ (F. OETINGERS Partnerschaftskonzept) und Vermittlung von „Kenntnis des auch institutionell geordneten politischen Prozesses“ (S. 31) und Überzeugung von der Richtigkeit und Wichtigkeit als verbindlich erklärter Werte und Moralvorstellungen.

Das alles ist nicht neu, sondern ein Rückgriff auf Konzepte der – man möchte sagen – voremanzipatorischen politischen Bildung. Wobei solche Rückgriffe zum Teil so weit reichen, daß die Einführung und Zielsetzung des staatsbürgerlichen Unterrichts an den Schulen durch Kaiser WILHELM II. im Jahr 1889 belobigt wird: „In der Eröffnungsrede vor der Schulkonferenz des Jahres 1890 betonte der Kaiser, daß die Schule nach der Reichsgründung der Jugend hätte klarmachen müssen, daß das neue Staatswesen dazu da wäre, um erhalten zu werden. Statt dessen hätten sich schon in der kurzen Zeit, in der das Reich bestehe, *zentrifugale Tendenzen* entwickelt“ (WISNIEWSKI 1978, S. 9). Es wird nicht etwa versucht, dieses kaiserliche Wort kritisch zu analysieren, sondern man merkt nur bedauernd an, bei offensichtlicher Schätzung der allgemeinen Tendenz dieses staatsbürgerlichen Unterrichts: „Unglücklicherweise versuchte der Kaiser *darüber hinaus* politische Bildung als Kampfinstrument gegen die Sozialdemokraten und auch als Mittel der Verherrlichung seiner eigenen Regentschaft zu benutzen“ (S. 9; Hervorhebung hinzugefügt).

Wie ist es möglich, daß nach einem Jahrzehnt der Bildungsreform, der Entwicklung kritischer, wissenschaftsorientierter, auf Emanzipation zielender Politikdidaktikkonzepte nun die „Gegenaufklärung“ antritt und so rasch Fuß fassen kann? Man kann u.a. folgende mögliche Gründe nennen: (1) Vernachlässigung der „pädagogischen Aspekte“ bei den zu sehr auf Struktur und Organisation ausgerichteten Schulreformbemühungen; (2) Mutlosigkeit und Resignation nach zu hochfliegenden Reformhoffnungen, die sich nicht erfüllten; (3) daraus entstandene Unsicherheiten in der Lehrer-Schüler-Beziehung, aber auch Apathie und Resignation bei den Schülern und der Jugend allgemein; (4) Verstärkung dieser Unsicherheit durch Eltern (überwiegend aus den neuen, in den letzten 20 Jahren aufgestiegenen Mittelschichten, die einstmals wichtige Träger der Schulreform waren), die nun, verschreckt vom Verhalten ihrer Kinder, von der Schule fordern, daß diese den Kindern wieder „Ideale und Anstand“, „Fleiß“, „Ordnung“, „Ehrfurcht“ und „Disziplin“ beibringen. (Diese Liste der Gründe ist sicher nicht vollständig, gibt aber schon wichtige Anhaltspunkte; vgl. WAGNER 1978, S. 16f.)

Die Konzepte der Werte- und Moralerziehung setzen in dieser Situation an, jedoch nicht, um die angedeuteten Probleme einer demokratischen Lösung näherzubringen, sondern um sie zu verschleiern und um die durch eine kritisch-emanzipatorische Didaktik *mitgeförderten* Demokratietendenzen in vielen Bereichen der Gesellschaft wieder rückgängig zu machen. Die Werterziehung predigt eine Moral, die nicht die der kapitalistischen Realität der Bundesrepublik ist, wo eben nicht Vertrauen, das „Gute, Schöne, Wahre“ bestimmend sind, sondern das Leistungsprinzip für die abhängig Arbeitenden,

deren Tugenden der Pünktlichkeit, Ordnung und Disziplin der reibungslosen Kapitelverwertung dienen. Der Profit daraus wird eben nicht nach moralischen Werten verteilt, nicht nach einem wie auch immer zu bestimmenden „Gemeinwohl“ verwendet, sondern er ist der Eigendynamik der Kapitelverwertung unterworfen und führt zu ständigen Vergrößerung der Distanz zwischen solchen, die viel haben und sich dann dem „Schönen“ und „Wahren“ widmen können, und solchen, die wenig haben, denen nach einem anstrengenden Arbeitstag, oder bei psychisch vielleicht noch schwerer zu ertragender erzwungener Untätigkeit durch Arbeitslosigkeit, eine Flucht in Ersatzbefriedigungen durch Fernsehen, in bunte Illustrierte mit Bildern vom schönen Leben der anderen, in das Flackern und Klappern von Flippern und anderen Vergnügungsmaschinen, in Alkohol und andere Drogen bleibt. Statt die gesellschaftlichen Ursachen von Orientierungslosigkeit und Unsicherheit, Apathie und Hoffnungslosigkeit besonders auch bei Jugendlichen zu analysieren, werden von den Werte- und Moralerziehern „neue“ Werte (eher müßte man von alten Werten in neuen Kleidern sprechen) angeboten, zur gläubigen Aneignung empfohlen, die sich wenig von dem Flipper unterscheiden, an dem sich der arbeitslose Jugendliche festhält, die – darin einigen Drogen ähnlich – den Blick auf die gesellschaftlich-ökonomischen Krisen und Konflikte versperren.

Zugleich wird durch diese Konzepte eine kritisch-emanzipatorische politische Pädagogik angeklagt, Schuld an der Orientierungslosigkeit der Jugend zu haben, also auch Schuld an den von Jugendlichen als unzureichend gesehenen Lebensumständen. Eine Didaktik, die dazu beitragen wollte, gesellschaftliche Defizite erkennbar zu machen und die Gesellschaft zu verbessern, wird letztlich für diese Defizite verantwortlich gemacht nach dem Motto: Was nicht erkannt wird, existiert auch nicht. Dabei sind die Konzepte der Werte- und Moralerziehung, besonders auch was die Vorstellungen zur didaktischen Umsetzung anbetrifft, so fragmentarisch und wenig sorgfältig, daß der Verdacht nicht von der Hand zu weisen ist, es ginge hier nicht um einen pädagogischen Gegenentwurf, sondern in erster Linie um ein politisches Kampfinstrument. Auf der Grundlage der wenigen vorhandenen empirischen Untersuchungen kann angenommen werden, daß die Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland im großen und ganzen in ihrer Wertstruktur eher konservativ als progressiv ist, Grundwerte formal übernommen hat und unbewußt staatsloyal ist, vor allem aber den Mechanismen der alltäglichen Herrschaft von Menschen über Menschen und der Produktionsweise positiv wertschätzend oder höchstens passiv kritisch gegenübersteht. Das Insistieren auf verabsolutierten Grundwerten, der formalistische Umgang mit ihnen und die auf sie rückgeführte Begründung politischer Moral lassen sich nur so erklären, daß man sich mit latenten Loyalitätsbekundungen nicht mehr zufrieden geben mag, daß man angesichts zaghafter Emanzipationsbestrebungen von den realen Lebenszusammenhängen ablenken möchte, aus deren Widersprüchlichkeit und tendenzieller Inhumanität sich Widerstände entwickeln könnten, die an dem gesellschaftlichen Grundgerüst zu rütteln beginnen. Die Forderung nach einer verbindlichen Werte- und Moralerziehung ist deshalb auch – gewollt oder ungewollt – ein Beitrag zu einem Klassenkampf von oben, weil selbst die bravsten Formen des Eintretens für Reformen als Klassenkampf von unten diskriminiert werden. So zeigt sich, daß die von den Werte- und Moralerziehungen direkt und indirekt unterstellte Krise der politischen Pädagogik eigentlich eine Krise des politisch-gesellschaftlichen Systems ist, die sich solange nicht überwinden lassen wird, wie im formal sozialen Rechtsstaat materialiter Asozialität der gesellschaftlichen Verhältnisse, durchaus nicht als unveränderbare Sachnotwendigkeit, anzutreffen ist. Man kann zwar auch kritische Politikdidaktik als ein politisches Kampfinstrument betrachten. Sie

unterscheidet sich aber von der letztlich indoktrinierenden Werte- und Moralerziehung, die mit den Mitteln der Antiaufklärung und Emotionalisierung arbeitet, dadurch, daß sie sich samt ihren wertenden Prämissen zur Disposition stellt, indem sie sich, ohne den Lehrenden und Lernenden für oder gegen etwas politisch zu instrumentalisieren, in eine gewaltlose Konkurrenz begibt.

Die hier diskutierten Konzeptentwürfe zur Werte- und Moralerziehung wollen also, so scheint es uns, nicht so sehr politische Bildung neu begründen, sondern neu begründete politische Bildung verdrängen und verdächtig machen, damit eine alte politische Bildung unbegründet praktiziert werden kann. Die begriffliche Unschärfe der wert- und moralpädagogischen Konzepte, ihre curricularen Defizite taugen auch eher zur Einschüchterung, Verunsicherung der Lehrer, sie veranlassen eher zur freiwilligen Selbstzensur, als daß sie die versprochenen Problemlösungen oder gar Heranführungen aus Bildungs- und Gesellschaftskrisen leisten könnten.

Einer so konzipierten politischen Bildung als Werte- und Moralerziehung muß nicht ein neues Konzept entgegengesetzt werden, sondern es sollte vielmehr mit und an vorliegenden Methoden und Erfahrungen kritischer politischer Bildung weitergearbeitet werden. Der politische Unterricht braucht keine aufgesetzte Werterziehung und keine abstrakte Erziehung zu Grundwerten. Jeder schülergerechte, kritische Unterricht enthält eine Fülle von stofflich bestimmten und sozialen Lernsituationen, die es Schülern und Lehrern ermöglichen, die Einstellung zu Grundwerten aller Art und die Chancen entsprechender Lebenspraxis kontrovers zu diskutieren, ja direkt auszuprobieren. Angesichts der verbreiteten Haltung zahlreicher Jugendlicher, Kritik nicht zu äußern, weil Kritik bestraft wird, ist kritischer Unterricht um so wichtiger. Nur ein solcher Unterricht bringt Entfaltung demokratischen Verhaltens. Darum ist an der Forderung nach einem politischen Unterricht, in dessen Mittelpunkt Kritik-, Konflikt- und Mitbestimmungsfähigkeit von Schülern steht, festzuhalten, auch wenn die gesellschaftlichen Bedingungen dafür, gemessen an den „Reformzeiten“, deutlich schwieriger geworden sind, der Einfluß konservativer Gruppen allenthalben erheblich zugenommen, die Bereitschaft der Jugendlichen zu kritischer und konfliktbewußter Wahrnehmung eigener Interessen vielleicht abgenommen hat. Gerade die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen verlangen noch stärker ein Votum für einen kritischen, wissenschafts- und schülerorientierten politischen Unterricht gegen alle vernebelnde, von den gesellschaftlichen Problemen und Konflikten ablenkende Werte- und Moralerziehung.

Literatur

- BATH, H.: Dreißig Thesen zur Erziehungs- und Bildungsaufgabe der Schule. In: *Bildung und Politik* 16 (1980), H. 3, S. 7–15.
- BOVENTER, H.: Kurskorrektur in der politischen Bildung. Plädoyer für eine wahrheitsorientierte Didaktik. In: *Materialien zur Politischen Bildung* 7 (1979), H. 4, S. 81–85.
- BREZINKA, W.: „Konfliktpädagogik“. Zur Analyse und Kritik eines neuen pädagogischen Schlagwortes. In: *Z. f. Päd.* 25 (1979), S. 953–967.
- BRIESE, V./HEITMEYER, W./KLÖNNE, A. (Hrsg.): *Entpolitisierung der Politik-Didaktik?* Weinheim 1981.
- DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: *Richtlinien für den Politischen Unterricht.* Düsseldorf/Stuttgart 1973.
- FROMMELT, R.: *Freiheitlich demokratische Grundordnung – Grundlage und Aufgabe für die politische Erwachsenenbildung.* In: *Die Frau in der offenen Gesellschaft. Materialien zur freiheitlich sozialen Politik* [Politische Akademie Eichholz] (1978), H. 2, S. 31–33.

- GEBAUER, B.: Zur Situation politischer Bildung. In: Die Frau in der offenen Gesellschaft. Materialien zur freiheitlich sozialen Politik [Politische Akademie Eichholz] (1978), H. 2, S. 1–4.
- GÜNTHER, H., et al.: Grundlegung einer bejahenden Erziehung. Affirmative Didaktik. München 1978.
- HABERMAS, J./v. FRIEDEBURG, L./OEHLER, Chr./WELTZ, F.: Student und Politik. Neuwied 1969.
- HÄTTICH, M.: Die Suche nach neuen Werten. In: GUGGENBERGER, B., et al.: Wertverzicht in der Industriegesellschaft? Bonn 1976, S. 82–101.
- LAMMERT, N.: Emanzipation oder Freiheit? Anmerkungen zur Wertzieldiskussion politischer Bildung. In: Materialien zur politischen Bildung (1977), H. 2, S. 40–44.
- LAURIEN, H.-R.: Politische Bildung in der Schule. In: Die Frau in der offenen Gesellschaft. Materialien zur freiheitlich sozialen Politik [Politische Akademie Eichholz] (1978), H. 2, S. 29–31.
- PRIESTER, K.: Wie progressive Konzepte von ihren Urhebern entpolitisiert werden. In: BRIESE/HEITMEYER/KLÖNNE 1981, S. 143–162.
- SCHMADERER, F.O. (Hrsg.): Werterziehung. Der Erziehungsauftrag der Schule unter dem Aspekt der Wertorientierung, Wertvermittlung und Wertverwirklichung. München 1978.
- SEIFERT, J.: Haus oder Forum. Wertsystem oder offene Verfassung. In: HABERMAS, J. (Hrsg.): Stichworte zur „Geistigen Situation der Zeit“. Bd. 1. Frankfurt 1979, S. 321–338.
- TENBRUCK, F.H.: Der Holzweg der Verwissenschaftlichung. Mut zur Erziehung als Gegenwartsaufgabe. In: Die politische Meinung 23 (1978), H. 3, S. 11–22.
- WAGNER, R.: Mut zur Erziehung – Erziehung zum Mut. In: Bildung und Politik 16 (1980), H. 3, S. 16–18.
- WEILER, H.: Politischer Unterricht im Sinne des Grundgesetzes. Wider die rechtsverbindliche Festlegung von Lernzielen. In: aus politik und zeitgeschichte B 15/80, S. 3–14.
- WISNIEWSKI, R.: Politische Bildung und allgemeine Erwachsenenbildung. In: Die Frau in der offenen Gesellschaft. Materialien zur freiheitlich sozialen Politik [Politische Akademie Eichholz] (1978), H. 2, S. 5–12.